

Milhoffer, Petra

Studienbedingungen und Motivationsprofil einer neuen StudentInnengeneration des Lehramts Primarstufe an einer Universität

Glumpler, Edith [Hrsg.]: Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt 1993, S. 222-242



Quellenangabe/ Reference:

Milhoffer, Petra: Studienbedingungen und Motivationsprofil einer neuen StudentInnengeneration des Lehramts Primarstufe an einer Universität - In: Glumpler, Edith [Hrsg.]: Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt 1993, S. 222-242 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16034 - DOI: 10.25656/01:1603

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16034>

<https://doi.org/10.25656/01:1603>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Studienbedingungen und Motivationsprofil einer neuen StudentInnengeneration des Lehramts Primarstufe an einer Universität

Vorbemerkung

Was würde eine Lehrerin sagen, wenn sie zu Beginn eines neuen Schuljahres in ihren Klassenraum käme und dort statt der erfahrungsgemäß zu erwartenden 24 bis 32 Schulanfängerinnen 200 lernbegierige Kinder sitzen sähe? Und welcher Lehrerin würde zugemutet, diese Anfängerinnen mit den gleichen Ressourcen zu betreuen, die für 30 Kinder vorgesehen sind?

Genug der Spekulation. Was in Schulen bei aller KnappPädagogische Hochschuleit der Ressourcen und aller Sparauflagen in diesem aus Steuermitteln finanzierten Bereich undenkbar wäre - an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen findet es statt und den für die Lehre Verantwortlichen wird zugemutet, damit fertig zu werden. Schließlich sei die Kapazitätsgrenze noch nicht einmal erreicht und in sechs bis sieben Jahren sähe ja infolge des Pillenknicks alles schon wieder ganz anders aus.

In den sechziger Jahren hatten überfüllte Hörsäle und autoritäre, anonyme Lehrformen zu der Studentenbewegung dieser Zeit wesentlich beigetragen. Veränderungen in Prüfungsordnungen und Studienordnungen konnten durchgesetzt werden, es wurden Tutorenprogramme eingerichtet oder aufgestockt. Hochschulen wurden erweitert und neu gegründet. In Bremen folgte daraus 1971 zum Beispiel eine heute zwanzigjährige Universität mit einer neuartigen Konzeption von Lehre und Forschung, gekennzeichnet durch forschendes Lernen in Kleingruppenarbeit, Projektstudium, interdisziplinariätät und Praxisbezug. Durch die neuerliche Entwicklung drohen die aus der damaligen Situation erwachsenen Erkenntnisse auch in Bremen für Null und nichtig erklärt zu werden.

Alle Tendenzen weisen zurück zur Ordinariatenuniversität mit der Abfertigung der StudentInnen in Massenvorlesungen und überfüllten Seminaren. Da zudem die Anerkennung wissenschaftlicher Arbeit zunehmend an empirisch

ausgewiesene und drittmittelgestützte Forschung geknüpft ist, droht die Verpflichtung zur Lehre gegenüber der Forschung immer mehr zum lästigen Anhängsel zu verkommen.

Entwicklung der StudentInnenzahlen

Wie kommt es zu dem starken Anwachsen der StudentInnenzahlen in der Lehrerbildung insbesondere der Primarstufe? Bis zum Jahre 2000 werden 200.000 Lehrerinnen aus dem Schuldienst ausscheiden.¹ Ab 1992 mußten deshalb jährlich 17.000 bis 23.000 Lehrerinnenstellen neu besetzt werden, um die jetzige Ausstattung zumindest aufrechterhalten zu können. Noch nicht ausreichend berücksichtigt ist dabei, daß die den Berechnungen zugrunde liegenden SchülerInnenzahlen noch um ein Vielfaches überschritten werden, und zwar einmal durch die unvorhergesehene Zunahme der Geburtenrate um circa 12 %, zum anderen durch die Kinder einer wachsenden Anzahl von Aus- und ÜbersiedlerInnen sowie Asylbewerberinnen. Um die oben genannten 17.000 Stellen jährlich besetzen zu können, müßten demzufolge um die Mitte der neunziger Jahre jährlich etwa 20.000 Studentinnen (das wäre etwa ein Fünftel aller Studienanfängerinnen!) ein Studium für das Lehramt aufnehmen.

Abgesehen davon, daß sich die Studierwilligkeit von Abiturientinnen in den letzten Jahren insgesamt um ungefähr 10 % erhöht hat und nach Schätzungen noch weiter erhöhen wird, frequentieren Schulabgängerinnen heute besonders die Lehrerbildungsstudiengänge. Der große Bedarf an Ausbildungspersonal scheint sich auf die massenhafte Studienentscheidung für die GER-Ausbildung unmittelbar auszuwirken. So erfreulich diese direkte Resonanz ist, so problematisch ist sie für die darauf nicht vorbereiteten Ausbildungseinrichtungen. Zwar ist schon lange klar, daß in den nächsten zehn Jahren die Stellen vieler aus Altersgründen scheidender Kolleginnen wieder besetzt werden müssen, die Ausbildungskapazitäten der Hochschulen und die Kapazitäten für die Praxisbetreuung in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung wurden allerdings nicht vergrößert.

Nicht nur in Bremen hat sich die Anzahl der Studienanfängerinnen für das Lehramt Primarstufe, beziehungsweise für das Lehramt des GHR-Lehrers sprunghaft vermehrt, auch aus anderen Bundesländern wird Vergleichbares gemeldet

Universität/PH	WS 89/90	WS 90/91
Frankfurt	936	1510
Münster	1555	2355
Ludwigsburg	830	1175
Augsburg	307	521
Koblenz-Landau	147	204
Bremen	40	130
Bielefeld	196	296

Tab. 1: Einschreibungen im WS 89/90 und WS 90/91 an ausgewählten Hochschulen und Universitäten

Quelle: Laufende Statistiken der Hochschulen (lt. schriftlicher Auskunft der jeweiligen Verwaltungen)

Innerhalb der letzten zwei Jahre hat sich die Anzahl der StudienanfängerInnen für ein Lehramt an manchen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten also verdoppelt bis verzehnfacht. Um diesen rasanten Anstieg zu verstehen, müssen die Ausgangszahlen in Erinnerung gerufen werden: Bis 1988 waren aufgrund der schlechten Stellenaussichten die Studentinnenzahlen für ein Lehramt im damaligen Bundesgebiet auf insgesamt 8.000 gesunken. Die Ausbildungskapazitäten waren entsprechend herabgefahren, das heißt zum Beispiel in Bremen zwischen 1980 und 1986 um 380 Ausbildungsplätze reduziert

In Bremen waren im Wintersemester 1990/91 434 Studentinnen im Studiengang Primarstufe eingeschrieben. Im Wintersemester 1991/92 kamen weitere 100 dazu, und der Trend scheint anzuhalten. Da in Bremen die Festlegung für eine Schulstufe endgültig erst nach dem 4. Semester erfolgen muß, sind einige der Erstsemester in dieser Rechnung gar nicht erfaßt. Die reale Zahl der Primarstufenstudentinnen ist folglich noch höher anzusetzen. Bei einer Kapazität von 345 Studienplätzen ist der Studiengang mittlerweile erheblich überbelegt.

Um dieser Entwicklung angemessen Rechnung zu tragen, hätte der für Bremen aufgrund akuten Finanzmangels geltende *Einstellungskorridor* im öffentlichen Sektor längst mindestens um das Doppelte zugunsten von Lehrer- und Ausbildungsstellen erweitert werden müssen. Dies gilt aber auch für andere Bundesländer, wie zum Beispiel für Hessen. So läßt sich heute ein Zustand in der Lehrerausbildung verallgemeinern, der von Gertrud Beck schon 1990 für Frankfurt folgendermaßen umrissen wurde:

"Seminare von 60-120 Teilnehmerinnen sind die Regel. Die Seminare geraten zunehmend zu Vorlesungen. Eine Diskussion, eine konkrete Arbeit an Texten ist nicht mehr möglich. Die Literatur in den Bibliotheken reicht nicht aus. Selbst für Examensarbeiten muß mit wochenlangen Wartefristen gerechnet werden, um an bestimmte Bücher zu gelangen. Leistungsnachweise sind nur noch über Hausarbeiten möglich. Ein direktes Gespräch zwischen Studierenden und Lehrenden findet kaum noch statt. Praxisnahe Seminare, in denen auch gehandelt werden kann, sind kaum noch realisierbar."

In Hessen, Bayern und Baden-Württemberg sind bereits erste restriktive Konsequenzen aus dieser Lage gezogen worden. Es wurden Aufnahmestoppes angeordnet und Zulassungsbeschränkungen verhängt. Viele der abgewiesenen Studentinnen drängen nun nach Rheinland-Pfalz oder nach Bremen, obwohl dort die räumlichen und personellen Kapazitäten nach Aussage der Hochschulverwaltung auch längst überschritten sind.

Bereits 1989 hatte die GEW darauf hingewiesen, daß auf die Zahlenprognosen der Kultusministerkonferenz von 1987 betreffend der Entwicklung der Studentinnenzahlen "kein Verlaß" sei. Ihr Vorsitzender Dieter Wunder hatte die KMK davor gewarnt, sich "klammheimlich für die neunziger Jahre wieder auf eine Verschlechterung der Lehrerversorgung einzurichten."⁴

Nach der Öffnung der Grenzen sind diese Prognosen nunmehr als gänzlich überfällig zu bezeichnen und die quantitative und qualitative Verschlechterung der Lehrerversorgung der Schulen steht unmittelbar vor der Tür. Etwa 40.000 ausgebildete Lehrerinnen aus der ehemaligen DDR müssen damit rechnen, daß sie in den neuen Bundesländern entlassen und daß ihre Studienabschlüsse bei Neubewerbungen in den alten Bundesländern nicht anerkannt werden. Wenn ein Abitur vorliegt (was für Unterstufenlehrerinnen in der ehemaligen DDR allerdings nicht zwingend war), werden sie über den Weg eines Zusatzstudiums im Westen ihren Beruf weiter ausüben wollen und beanspruchen damit zu Recht Studienplätze für die entsprechende Qualifizierung.⁵

Auffällig ist bei diesem starken Anstieg der Studentinnenzahlen: Bundesweit liegt der Anteil der weiblichen Studierenden bei den StudienanfängerInnen für das Grundschullehramt zwischen 85 und 90 %.

Nach wie vor - trotz aller Bemühungen der um eine Förderung der Chancengleichheit von Frauen im Berufsleben bemühten Instanzen und Initiativen - konzentrieren sich Frauen auf eines derjenigen qualifizierten Berufsfelder, die Frauen (keinesfalls kampfflos!) im Verlauf der mit der Industrialisierung einhergehenden *Segmentierung* der Berufswelt⁶ als *frauengerecht* zugestanden worden waren. Das hieß, daß diese Berufe mit den gesetzlichen Pflichten von verheirateten Frauen als Mutter und Hausfrau (vgl. §§ 1356 und 1360 des noch bis 1976 geltenden Familienrechts) für vereinbar galten.

Was geschichtlich gesehen als Fortschritt der Frauenemanzipation zu werten ist, nämlich als Frau einen qualifizierten Beruf ergreifen zu können, hatte im Verlauf der letzten 100 Jahre eine (abfällig als *Feminisierung* bezeichnete) geschlechtsspezifische Polarisierung des Lehrerberufsfeldes zur Folge, durch die die pädagogische Arbeit mit Kindern sich zunehmend zur (fast) reinen Frauensache, die Tätigkeit an Gymnasien und in naturwissenschaftlich-technischen Fächern zur Männersache herausbildete. Diese Polarisierung war mit (frauen)diskriminierenden Unterschieden in Status, Einkommen und Arbeitsbelastungen verknüpft (siehe dazu auch Glumpler in diesem Band, S. 189ff).

Die bis heute andauernde Konzentration der am Lehrberuf interessierten Frauen auf die Grundschule scheint durch den in den Familien und Schulen stattfindenden *heimlichen Lehrplan* der Mädchenerziehung vorbereitet, aber auch durch die Praxis der institutionalisierten Berufsberatung und schließlich durch die Zuweisungspraxis der Schulverwaltungen gegenüber Absolventinnen eines GHR-Studiums verstärkt zu werden.

Während der Anteil von Frauen an der Studentinnenschaft der Universitäten sich dementsprechend in den technisch-naturwissenschaftlichen Diplom-Studienfächern nur auf circa 5 bis 10 % beläuft, und allenfalls in den Fächern Jura, Biologie, Sprachen, Kunst, Geistes- und Sozialwissenschaften an die 45%-Marge reicht (sich hier also immerhin zu Beginn des Studiums der demographischen Geschlechterverteilung annähert), kehren sich diese Relationen in den Primarstufenstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (auch dort, wo, wie Bremen, acht Semester Mindeststudium vorgesehen sind)⁷ um. Von den durch Massenansturm von Studierwilligen verursachten Verschlechterungen der Studienbedingungen in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Fachbereichen sind insofern hauptsächlich Frauen betroffen.

Studienbedingungen und Lehrangebote für Studienanfängerinnen in Bremen

Das Primarstufenstudium an einer Universität ist zwar an vielen Universitäten und Gesamthochschulen bereits eingeführt, lediglich in Bremen wird allerdings von der Gleichwertigkeit der Schulstufen ausgegangen und dementsprechend ein achtsemestriges Studium auch für die Primarstufe vorgeschrieben. Das heißt, daß hier mit der (längst überfälligen!) Status- und Qualifikationsaufwertung dieses Berufs ernst gemacht wurde.

Das Studium gliedert sich in ein Orientierungssemester, zwei Projektphasen von jeweils drei Semestern und parallel dazu angebotenen Einzelveranstaltungen zur fachlichen und pädagogischen Vertiefung der gewählten Fächer beziehungsweise Lernbereiche, sowie ein Examenssemester zur Vorbereitung auf die Prüfungen. In den Projektphasen verschränken sich Theorie- und Praxisanteile einer fächerübergreifenden grundschulpädagogischen Problemstellung miteinander, Unterrichtspraktika werden hier theoretisch fundiert und ausgewertet.

Sechzig Prozent des Studiums werden im Studiengang Primarstufe selbst (und damit im sogenannten *Kernbereich* des Studiums) absolviert, sind also im engeren Sinne auf das künftige Berufsfeld Grundschule bezogen, 40 % des Studiums beinhalten Fachstudien, das heißt die Studien in den Wissenschaftsdisziplinen der gewählten Fächer.

Nun hatten Einzelveranstaltungen und Projekte aufgrund der komplexen Struktur der Wahlangebote des Studiums (47 Kombinationen zwischen Fächern und Lernbereichen einschließlich Vertiefungsfächern sind möglich) noch bis vor zwei Jahren zwischen zwölf und höchstens sechzig Teilnehmerinnen zu *verkraften*. Das ermöglichte in den Lehrprojekten eine individuelle Betreuung, eine überschaubare, gruppenzentrierte Gestaltung des Lehrangebotes und eine konsequente Betreuung der schulpraktischen Studien. Die kooperative, vertraute Atmosphäre motivierte die Studentinnen zur stetigen Mitarbeit und führte zu guten bis überdurchschnittlichen Studienergebnissen und Prüfungsleistungen.

Wie sah nun nach dem starken Anwachsen der Studentinnenzahlen im Winter 1990/91 in Bremen eine Einführungsveranstaltung für PrimarstufenstudentInnen (hier FEL, das heißt *Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung* genannt) aus? Und wie versucht sie, mit dem Faktum der Gruppengröße von 117 Teilnehmerinnen und 13 Teilnehmern fertigzuwerden?

Zunächst einmal mußte ein passender Raum gefunden werden. In einer Universität, die für ein kritisch-kommunikatives Projektstudium und für forschendes Lernen in Kleingruppenarbeit konzipiert war, gibt es bislang nur etwa zehn auf verschiedene Gebäude verteilte Räume, die (kaum) mehr als 100 Studierende aufnehmen können. Ein kürzlich errichtetes Hörsaalgebäude für traditionellen Vorlesungsbetrieb ist dazugekommen, welches in seiner Architektur alle Erkenntnisse über die Vorzüge kooperativen Arbeitens negiert.

Schließlich wurde ein fensterloser Raum mit mangelhafter Klimaanlage gefunden, in dem nur eine frontale Gruppierung der Studierenden in Sitzreihen möglich ist, wenn alle die Vortragenden sehen *und* hören wollen. Wöchentlich

vier Stunden hintereinander werden die Studierenden in ihrem ersten Semester hier nun durchstehen müssen.

Die Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung umfaßt insgesamt acht Semesterwochenstunden, davon die genannte vierstündige Blockveranstaltung, die von zwei Dozentinnen (möglichst jeweils aus den Erziehungswissenschaften und aus einem der wählbaren Bezugsfächer) sowie zwei Praxislehrerinnen (mit Stundenentlastung abgeordnete GrundschullehrerInnen) gestaltet werden. Eine weitere Doppelstunde wird von Tutorinnen betreut und dient der Nachbereitung der Inhalte jener vierstündigen Blöcke in Kleingruppen (von circa 30 Studentinnen!) sowie der allgemeinen Orientierung in der Universität (Selbstverwaltung, Hochschulpolitik, Beratungsstellen etc.). Schließlich sind wöchentliche Erkundungen in Grundschulen vorgesehen, für die eine weitere Doppelstunde angerechnet wird.

Daneben können die Studentinnen Einführungen in die Fächer ihrer Wahl und/oder Lehrveranstaltungen nach Neigung besuchen, wobei strikt davon abgeraten wird, schon im ersten Semester Leistungsnachweise in Form von Referaten oder Klausuren zu erbringen. Zwei Hochschuldozentinnen, vier Tutorinnen und zwei Praxislehrerinnen standen im WS '90/91 für die Belehrung und Beratung sowie zur Betreuung in Kleingruppen bereit. (Eine Ausstattung, die Kolleginnen anderer Hochschulen sogar noch ins Schwärmen bringt!)

Themenschwerpunkte der IEL

a) Informationen über das zukünftige Berufsfeld, die helfen sollen, die Entscheidung sowohl für die Schulstufe, das heißt für die Arbeit mit Sechs- bis Zehnjährigen, wie für die gewählten fachlichen Vertiefungen zu überdenken und zu sichern.

Themen waren hier:

- Berichte der Praxislehrerinnen über die Gratwanderung zwischen bürokratischen Pflichten und pädagogischem Auftrag;
eigene Hospitationen der Studentinnen in Schulen nach gemeinsam erarbeiteten Kriterien und anschließende Aussprache darüber;
Skizzen aus der Literatur zur Lehrerpersönlichkeit mit Reflexion über Stereotype des Lehrerberufs und möglicherweise dahinter verborgenen Gesetzmäßigkeiten berufsspezifischer Deformationen;
- Eigene Erinnerungen an die Grundschulzeit;
- Bericht einer Schulleiterin einer Grundschule aus einem städtischen Randgebiet mit hohem Anteil an Kindern von Asylbewerbern, Aussiedlern und Ausländern, in der das Prinzip multikultureller Erziehung vor ganz neue Probleme - nämlich der Rivalität unter Ausländern - gestellt ist.

b) Reflexionen über die Studien- und Berufsmotivation, das heißt Überdenken der Entscheidung für ein Tätigkeitsfeld, das als besonders frauengeeignet gilt.

Themen waren hier:

Geschichte des Lehrerinnenberufs;

Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von geschlechtsspezifischer Sozialisation und Selbstbild von Frauen einschließlich der Auswirkungen auf die Sozialisation in Sekundärinstanzen (wie z.B. in der Grundschule, zur Geschlechterhierarchie in der Schulverwaltung und zu Fächerdominanz im Berufsfeld Schule etc.).

c) Kennenlernen der Universität, der Arbeitsressourcen (Medienzentrum, Bibliothek, Druckerei), der Vertretungsorgane der Selbstverwaltung sowie auch einer Auswahl der Bereiche, *gegen* die man beziehungsweise frau sich - sei es bewußt oder unbewußt - mit der Orientierung auf das Berufsfeld Grundschule und damit für einen Arbeitsplatz, der durch die Betreuung und Erziehung von Kindern bestimmt ist, entschieden hat.

Angebote waren hier:

Besichtigungen sogenannter *frauenfremder* Bereiche der Universität, wie zum Beispiel der Maschinenhalle der Produktionstechnik, des Rechenzentrums, der Humangenetischen Beratungsstelle, des Fallturms (experimentelle Einrichtung der Raumfahrttechnik). Ferner berichten Frauen (z.B. eine Ingenieurin der Verfahrenstechnik, eine Informatikerin und eine Jurastudentin) über ihre Studien- und Berufsentscheidungen und ihre Studien-/Arbeitsbedingungen in diesen Bereichen.

Diese Orientierung versucht der Tatsache zu begegnen, daß die Entscheidung für die Arbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern - nicht nur bei Frauen - in der Regel mit einer gewissen Distanz zu naturwissenschaftlich-technischen Arbeitsgebieten einhergeht: Eine Erkenntnis, die sich durch die Fächerpräferenzen der Frauen (und Männer) für kommunikative (Deutsch; Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache) und gesellschaftskundliche (Gemeinschaftskunde, Geschichte, Biblische Geschichte) Fächer bestätigt.

Für die zu unterrichtenden Mädchen wie für die Jungen in der Grundschule heißt das jedoch häufig, in den naturwissenschaftlich-technischen Bereichen des Sachunterrichts nicht von systematisch ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet zu werden beziehungsweise zu erfahren, daß der Unterricht umgangen oder, sofern möglich, an männliche Fachlehrer delegiert wird.

Schon zu Beginn ihres Studiums scheint es daher sinnvoll, die künftigen Lehrerinnen für den damit verbundenen sekundären Sozialisationseffekt - Orientierung von Mädchen und Jungen auf die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung (Frau: Hausarbeit und Kindererziehung, soziale Aufgaben in untergeordneter Stellung; Mann: finanzielle Grundsicherung und Außenver-

tretung der Familie, Zuständigkeit für technische Probleme) - zu sensibilisieren. Möglichst früh sollen sie sich daher mit dem ihnen von seiten der Kinder als Mann beziehungsweise als Frau vorab zugeschriebenen und durch die eigene Sozialisation wirksamen Rollenverhalten und Rollenverständnis kritisch auseinandersetzen.

d) Einen breiten Raum nahmen in der Veranstaltung die Einführungen in die Studienordnung und in die Prüfungsanforderungen ein.

Themenschwerpunkte waren hier:

- Leistungskontrollen und Prüfungsvoraussetzungen des Studiengangs;
- wesentliche Merkmale des Projektstudiums (Problemorientierung, Praxisbezug, Interdisziplinarität);
- Lehrangebot des Kernbereichs einschließlich des Anfangsunterrichts (Erstlesen und -schreiben, Anfangsmathematik) und der Lernbereiche wie Lernbereich Wirtschaft/Technik; Lernbereich Sachunterricht mit seinen wählbaren Vertiefungsfächern Gemeinschaftskunde, Geschichte, Biblische Geschichte (sozialwissenschaftlicher Bereich) sowie Biologie und Physik (naturwissenschaftlicher Bereich); Lernbereich Kunst-Musik-Sport = Ästhetische Erziehung; Probleme der Vertiefung der gewählten zwei Fächer in den entsprechenden Fachdisziplinen.

In diesem Zusammenhang informierten die teilnehmenden Lehrerinnen auch über das bremische Lehrplanwerk für die Grundschulen und seine praktische Handhabung anhand ausgewählter curricularer Beispiele für Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Kunst/Musik/Sport (Ästhetische Erziehung).

e) Der Lernfähigkeit und dem Sozialverhalten von Kindern waren zwei weitere Veranstaltungstermine gewidmet:

Themen waren hier:

- Zum einen die neurophysiologischen Gesetzmäßigkeiten und Hintergründe von Prozessen des Lernens und des Vergessens (Filmserie von Frederic Vester "Denken, Lernen, Vergessen").
- Zum anderen die lange vernachlässigte Problematik von unreflektierter Koedukation, die einen unterschiedlichen Umgang von Lehrerinnen mit Mädchen und Jungen und der Umgang der Kinder miteinander beinhaltet. - Als wichtiges Antriebsmoment des Sozialverhaltens in der Grundschule wird die vorschulische und schulische sexuelle Sozialisation thematisiert, hier verstanden als (angst- versus zuversichtsorientierte) Erziehung zum Umgang mit dem eigenen - männlichen oder weiblichen - Körper in seinen sexuellen Differenzen. In der Diskussion werden Konsequenzen für eine Neubestimmung schulischer Sexualerziehung als Sozialerziehung schon in der Grundschule erarbeitet.

Parallel zu dem universitären Lehrangebot der IEL sind Erkundungen in Grundschulen obligatorisch, um vor Ort einen Eindruck von der heutigen

Grundschulrealität zu gewinnen und die Entscheidung für diese Schulstufe anhand sinnlicher Eindrücke zu reflektieren. Als gemeinschafts- und kontaktstiftender Abschluß der Orientierungsveranstaltung fand ein gemeinsamer Ausflug in das nahegelegene Künstlerdorf Worpswede statt.

Wie wurde das Programm angenommen und wie fühlen sich die Anfängerinnen an der Universität?

So überzeugt die Veranstalterinnen von den Inhalten und Zielsetzungen der *Integrierten Eingangsphase* waren, so wenig waren sie zufrieden mit dem Verlauf der vierstündigen Massenveranstaltung in einem fensterlosen, sauerstoffarmen Raum. Zu bemängeln war weiterhin,

- die geringe Zahl von Tutorinnen zur Betreuung von Kleingruppen, in denen die Kontaktaufnahme und das Kennenlernen erleichtert worden wäre,
- das Fehlen von Räumen für differenzierende Arbeitsformen,
- die begrenzten Möglichkeiten der Vervielfältigung von Arbeitsergebnissen,
- die belastende Anonymität durch die TeilnehmerInnenzahl,
- Fremdheit, Unverbindlichkeit, Konsumhaltung, Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten,
- stark divergierende Interessen und Studienvoraussetzungen, die nicht mehr füreinander produktiv gemacht werden konnten.

Dies alles kennzeichnete den Charakter einer IEL, die ihr Angebot auf die individuellen Fragen und Erwartungen von 130 Teilnehmerinnen auszurichten hatte.

Es nimmt nicht wunder, wenn die an alle Teilnehmerinnen der IEL gerichtete schriftliche Befragung (Rücklauf 90 Fragebogen) ergab, daß etwa 25 % der zur Antwort bereiten Studentinnen eher unzufrieden mit ihrem Studienbeginn waren. Einige fühlten sich von dem Überblickscharakter der Einführungsveranstaltungen wohl unterfordert und hätten gern schon "richtig losgelegt", andere empfanden sich trotz aller Bemühungen der Veranstalterinnen um eine umfassende Studienberatung doch nicht ausreichend informiert über das, was sie in ihrem Studium erwarten würde.

Kommentar (m):

"Die Einführungsveranstaltung IEL ist recht uneffektiv und Information in bezug auf den Gesamtüberblick ist spärlich. Die Fragen der Studierenden bleiben teilweise unbeantwortet."

Kommentar (w):

"Mit einem Riesenelan kam ich zur Uni. Jedoch wurde mir dieser sehr schnell durch die Unproduktivität, die in den Einführungsveranstaltungen herrscht, genommen."

Studentinnen, die solches äußern, wollen zügig mit dem Studium beginnen, das heißt vor allem, von fachwissenschaftlichen Inhalten gefordert werden. Angebote beziehungsweise Themen wie *Einführung in die Bibliotheksbenutzung* oder *Grundschullehrerberuf; ein Frauenberuf* empfinden sie dementsprechend nicht als hilfreichen Einstieg in das Studium beziehungsweise für die Reflexion ihrer Berufsentscheidung, sondern offenbar (ob zu Recht oder zu Unrecht, sei dahingestellt) als schlichte Zeitverschwendung. Mit Abstand am häufigsten beschwerte man/frau sich freilich über die *Überfüllung* der Veranstaltungen, über die fensterlosen Räume, über die Anonymität und das Gefühl, "nicht durchzublicken".

Erwartungen der Studentinnen an ihr Studium

Mit welchen Erwartungen an das Studium und an ihr späteres Berufsfeld schreiben sich nun die Studentinnen in diesen Studiengang ein, und was erwartet sie an der Universität angesichts der zu Anfang skizzierten Studienbedingungen in einem Massenstudium?

Eine teilstandardisierte schriftliche Befragung ermöglichte es, ein genaueres Profil dieser Studentinnenschaft zu erstellen. Eine Kontrollbefragung unter 84 Jura-Studienanfängerinnen sollte zudem ermöglichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Berufsmotivation und der Studierenerwartungen der Primarstufenstudentinnen zu denen der Jura-Studentinnen noch etwas klarer zu umreißen. Sinnvoll erscheint es nach Sichtung der Ergebnisse vor allem, die Antwortresultate nach dem Geschlecht und nach dem Merkmal *Erst- oder Zweitstudium* zu unterscheiden. Folgende Annahmen gingen in die Befragung ein:

1. Die Entscheidung für diesen Studiengang hat mit der Klassifizierung des Grundschullehrerberufs als Frauenberuf beziehungsweise frauentypischer Beruf und den damit einhergehenden Lebensplänen von Frauen zu tun und ist für Männer daher in der Regel aufgrund des damit verbundenen Status und der Verdienstmöglichkeiten weniger erstrebenswert.
2. Das Studium für das Grundschullehreramt wird von Männern, wenn überhaupt, häufiger mit anderen Voraussetzungen und aus anderen Motiven begonnen als von Frauen.

Abgesehen davon, daß die Grundgesamtheit der männlichen Studenten sehr klein ist (11 m gegenüber 79 w), treten doch einige sinnfällige Differenzen auf, die helfen können, die Ausgangshypothesen von der Tendenz her zu belegen. (Leider erfüllte die Ausweitung der Befragung auf männliche Studienanfänger an zwei anderen Universitäten nicht die damit verbundenen Hoffnungen auf eine breitere empirische Basis, denn sie erbrachte einen ebenso geringen

Rücklauf. 12 weitere ausgefüllte Fragebogen können auch nur sehr begrenzt helfen, die empirische Basis für Aussagen in der männlichen Studentengruppe abzusichern. Dennoch sind die Daten bei den *bremenunspezifischen* Fragen berücksichtigt und kursiv neben den Bremer Daten bei "m" vermerkt.)

Alter:		
18 - 24	36 % 4 (9)	71% 56
25 - 30	36 % 4 (3)	25% 20
31 u. älter	27 % 3 (-)	4 % 3
Gesamt	12% 11 (12)	88% 79

Tab. 2: Studienanfängerinnen des Primarstufenstudiengangs nach Alter und nach Geschlecht

Die Männer sind danach in Bremen (im Vergleich zu Essen und Kassel) eher in der Altersgruppe über 25 Jahre zu finden , die Frauen sind weit in der Mehrzahl unter 25 Jahre alt. Ein Kind oder Kinder zu haben geben in Bremen neun der befragten Frauen und zwei der befragten Männer an.

Für fünf Männer ist das Studium ihr Erststudium, sechs Männer kommen aus anderen Studiengängen, haben also gewechselt. Demgegenüber wählten 73 % der Frauen das Studium als Erststudium und nur 23 % als Zweitstudium.

Bei den männlichen P-Studenten zeigt sich, daß dies im Unterschied zu den Jurastudenten für mehr als die Hälfte das Zweitstudium ist. (Diese Relationen bleiben auch erhalten, wenn die zwölf auswärtigen P-Studenten hinzugerechnet werden.) Dagegen ist das Jurastudium für 82 % der Männer ihr Erststudium. Bei den weiblichen Studienanfängerinnen Jura und Primarstufe halten sich die Zahlenanteile in etwa die Waage.

Immerhin zwei Drittel der männlichen Primarstufenstudienanfänger und mehr als vier Fünftel der Frauen in diesem Studiengang, die ein Erststudium angeben, hatten im Erststudium entweder Sozialpädagogik/Sozialwesen, höheres Lehramt, Sozialwissenschaften oder Jura studiert. Während die meisten, das heißt 90 %, der Studienwechsler und -wechslerinnen, die zur Primarstufe wechselten, dieses Erststudium nicht abgeschlossen haben, gilt dies nur für die Hälfte der Studienwechslerinnen zu Jura.

<u>Primarstufe</u>				
Erststudium	45 %	43 %	(5/5)	77 % (61)
Zweitstudium	55 %	57 %	(6/7)	23 % (18)
alle	WO %		(11/12)	100 % (79)
<u>Jura</u>				
Erststudium	82 %		(37)	74 % (29)
Zweitstudium	18 %		(8)	26 % (10)
alle	WO %		(45)	100 % (39)

Tab. 3: Erststudium und Zweitstudium der Anfängerinnen Primarstufe und Jura im Vergleich.
(Kursiv gesetzt die Zahlen aus Essen und Kassel.)

Auf die Frage, welche Gründe für die Entscheidung für das Primarstufenstudium ausschlaggebend gewesen seien, wurden in der Gesamtgruppe der Primarstufenstudentinnen unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit Gründe in folgender Hierarchie erwähnt:

- * Spaß/Freude an der Arbeit mit Kindern/jungen Menschen 73%
- * gute Zeiteinteilung/Motivierbarkeit von Kindern/
kreativ sein wollen/Vorbilder 10-20%
- * weg vom Erzieherberuf/es besser machen wollen/
Distanz zu wissenschaftlichem Arbeiten unter 10%

Von den Jura-Studienanfängerinnen führen im Unterschied dazu 69 % (31) der Männer und 73 % (29) der Frauen an, daß sie das Studienfach gewählt hätten, weil es "interessant sei" und weil es ein "breites berufliches Entfaltungsspektrum" biete. Obwohl juristische Berufe ihrerseits durchaus auch die "Arbeit mit Menschen" beinhalten können, wird dieses Motiv hier nur von einer Frau erwähnt.

Bei der Entscheidung für das Jura-Studium stehen also eher die Vielfalt interessanter Betätigungsmöglichkeiten und die berufliche Entfaltung/Weiterentwicklung im Vordergrund, das heißt Karriereziele sind wichtig.

Die Hoffnungen auf Selbsterfüllung, die sich mit dem Grundschullehrerberuf zu verbinden scheinen, sind dagegen eher als gefühlsbetont (Spaß/Freude an der Arbeit mit Kindern) und kommunikativ-sozial zu charakterisieren.⁸

Berufspraktische Erfahrungen vor dem Studium gesammelt zu haben, geben gleich viele (jeweils 70 %) der Studentinnen und Studenten an. Während die Frauen diese jedoch zu 85 % in sozialen oder kindbetreuenden Bereichen erworben haben (als Berufe werden genannt: Krankengymnastin, Erzieherin, Arzthelferin, Krankenschwester, MTA, RENO-Gehilfin, Schuhverkäuferin, Fremdsprachenkorrespondentin, Schriftsetzerin, Versicherungskauffrau), ist dies bei den Männern weniger häufig (45 %) der Fall. Von der Mehrheit werden hier Berufserfahrungen wie Elektromechaniker, Maschinenschlosser, Kaufmann, Töpfer, Kneipenwirt oder allgemein handwerkliche Tätigkeiten angegeben. Welches sind nun die Fächerkombinationen, die im Studiengang Primarstufe in Bremen bevorzugt gewählt werden?

Fächerkombination:	(w)	(m)
1. Deutsch/LBs*)	38 % (30)	46 % (5)
2. DDaF**)/LBs	37 % (29)	36 % (4)
3. Mathe/LB s	23 % (18)	18 % (2)

Lernbereich Sachunterricht mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt

*) Deutsch mit dem Schwerpunkt 'Deutsch als Fremdsprache'

Tab. 4: Rangfolge der meistgewählten Fächerkombinationen bei beiden Geschlechtern

Nur zwei der Studenten haben in Bremen Mathematik als Hauptfach gewählt. Danach überwiegen in Bremen, wo Deutsch nicht mit Mathematik kombiniert werden kann, auch bei den Männern die sprachlich-ästhetisch-kommunikativen Fächerkombinationen (das heißt die sogenannten "weichen" Fächer). Entgegen der geschlechtsspezifischen Differenzierung in der Fächerwahl für das Lehramt an Gymnasien unterscheiden sich folglich die Männer, die das Lehramt Primarstufe studieren, zu Beginn ihres Studiums in ihren Fächerpräferenzen zumindest in Bremen nicht von denen der Frauen.

Auf die Frage an die Männer nach dem Dienst in der Bundeswehr geben 80 % an, entweder verweigert (5) zu haben oder ausgemustert (4) worden zu sein. Auffällig ist bei der Verteilung in Bremen, daß der Anteil der Bundeswehrleistenden bei den Juristen etwas höher ist als bei den Primarstufenstudenten. Der Anteil der Verweigerer unterscheidet sich nicht (46 %/42 %); ausgemustert oder vom Dienst in der Bundeswehr aus anderen Gründen befreit sind anteilmäßig etwas weniger Jurastudenten (23 %) als bei den Primarstufenstudenten. Werden allerdings die zwölf Studenten aus anderen Hochschulen hinzugenommen, so verschwinden diese Differenzen. Die Hypothese,

daß die Bereitschaft, sich mit Grundschulkindern beruflich zu befassen, mit einer explizit pazifistischen Haltung einhergeht, läßt sich nach dieser Aufschlüsselung so nicht bestätigen.

Studenten:	Primarstufe	
Bundeswehr	18 %130 % (2/7)	34 % (13))
Zivildienst	46 %143 % (5110))	42 % (16)
ausgemustert/sonst.	36 %126 % (416)	23 % (9))

Tab. 5: Bundeswehrdienst beziehungsweise Zivildienst nach Studienfach

Die Frage, wer die Haushaltsaufgaben in der Familie erledigt hat und ob kleine Kinder zu versorgen waren, sollte einen eventuellen Sozialisationseffekt der häuslichen Arbeitsteilung auf die Bereitschaft, sich beruflich mit Kindern zu befassen - also eine als *familiennah* geltende Tätigkeit zu wählen, erkunden. Vermutet wurde hier, daß bei den männlichen Studienanfängern der Vater Vorbildfunktion durch seine Tätigkeit im Haushalt und für Kinder hatte. Leider läßt auch hier die geringe Anzahl der männlichen Studienanfänger keine trennscharfen Aussagen für die Geschlechter zu.

Allerdings beweisen die vorgefundenen Zahlenrelationen für sich genommen, daß die Entwicklung hin zu egalitärer Verteilung von Haushaltsaufgaben in der Familie insgesamt sehr schwerfällig verläuft. So nennen im Primarstufenstudiengang 81 % der Männer und 87 % der Frauen auf die Frage nach der Haushaltsführung "die Mutter". Daß sie Geschwister zu betreuen hatten, geben gleich wenige/viele (25%) der Männer wie der Frauen an.

Im Vergleich dazu wurde bei den Jura-Anfängerinnen (unabhängig von dem Geschlecht) der Haushalt etwas weniger, nämlich zu 73 % von der Mutter und zu 24 % "von beiden" geführt, das heißt in einem Viertel der Fälle teilten sich bei den Jurastudentinnen Mutter und Vater die Hausarbeit gegenüber 20 % der Fälle bei den Primarstufenstudentinnen. (Diese Verteilung wird auch durch die Hinzunahme der 12 weiteren Probanden [Mu 7; beide 3; andere 2] nicht grundsätzlich berührt.) Der demgegenüber auffallende leichte Trend zu egalitärer Arbeitsteilung in den Familien der Jurastudierenden läßt sich möglicherweise auf die anderweitig⁹ aufgewiesene unterschiedliche Schichtzugehörigkeit von Primarstufen- und Jura-Studierenden (höheres Einkommens- und Bildungsniveau) zurückführen, aber auch auf die unterschiedliche Altersstruktur.¹⁰ Generell ist bei jüngeren Leuten von einem Trend zur Aufweichung der

traditionellen Arbeitsteilung in der Familie zu sprechen.¹¹ Im Gegensatz zu den Primarstufen-Studentinnen (hier sind nur 67 % zwischen 18 und 24 Jahre) sind, wie gezeigt wurde, bei den Jura-Anfängerinnen 85 % der befragten Studentinnen zwischen 18 und 24 Jahre alt.

Als ein weiterer Beleg für die These von der Aufweichung traditioneller Arbeitsteilung in der Familie bei jüngeren Jahrgängen ist das Ergebnis zu werten, daß bei den Studienwechslern und -wechslerinnen hin zur Primarstufe (65 % älter als 24 Jahre) sogar bei fast allen (10 von 11) die Mutter für den Haushalt verantwortlich war, das heißt, daß das Vorbild einer egalitären Haushaltsorganisation in dieser Gruppe so gut wie keine Rolle spielte.

Auf die Frage an die Primarstufenstudentinnen, warum Bremen als Studienort gewählt wurde, geben unabhängig vom Geschlecht und davon, ob es sich um Erst- oder Zweitstudium handelt, an:

hier bereits zu wohnen	70%
den Freundeskreis hier zu haben	47%
die Stadt schön zu finden	49%
die Universität gut zu finden	13%

Der Vergleich mit den diesbezüglichen Statements der Jura-Studentinnen ergibt so gut wie keine Abweichungen: Die Präferenz für die Universität Bremen als Studienort haben also in beiden Studiengängen nichts beziehungsweise sehr wenig mit dem Studienfach oder dem "guten Ruf" der Universität allgemein zu tun, sondern hauptsächlich mit materiell-räumlichen und sozialen Bedingungen, wie der Wohnung und dem Freundeskreis. Allerdings stehen Jura-Studentinnen weniger häufig dem Stadt-Ambiente wohlwollend gegenüber: Nur 33 % der Jura-Studentinnen geben als Grund für die Wahl an, daß sie "die Stadt schön finden" gegenüber immerhin 49 % der Primarstufen-Studentinnen (und hier sogar 54 % bei den Studienwechslern). Das könnte auf die von Apel und Preißer bei Jura-Studierenden an anderer Stelle aufgewiesenen höheren Konsumansprüche hindeuten.¹²

Was *nervt* nun die Studienanfängerinnen im Studiengang Primarstufe am meisten an der Universität? Vor allem diese Frage war uns als Rückmeldung für die Gestaltung künftiger Anfängerinnen-Veranstaltungen wichtig.

Die Frage war offen formuliert, es waren daher Mehrfachnennungen möglich. Die kritischen Stellungnahmen verteilten sich ohne offensichtliche Unterschiede bei weiblichen und männlichen Studierenden wie folgt:

mit Abstand am häufigsten wird über

"Überfüllung der Veranstaltungen" geklagt	45%
"schlecht beraten" sehen sich	26%
von der "Eingangsphase (IEL) genervt" sind	26%
unzufrieden mit dem Lehrangebot sind	18%
von der "Anonymität der Universität" irritiert sind	18%
in der "Architektur" fühlen sich nicht wohl	13%
"mangelnden Durchblick" empfinden	10%

Die Reaktionen der Jura-Studienanfängerinnen auf diese Frage weichen ab: Am häufigsten wird von den Jurastudierenden über das Sozialverhalten der Studentinnen geklagt. Es beschwerten sich von den 83 Studentinnen:

über die Umgangsformen miteinander auf dem Campus	23 %
über die Überfüllung der Veranstaltungen	19 %
über die Architektur	16 %
über die Anonymität	13 %
über die "Machenschaften des AStA"	13 %
über die unproduktiven Einführungsveranstaltungen	11 %
und über die Überbetonung feministischer Inhalte	11 %

Von einigen wenigen (unter 10 %) wird zudem das Mensa-Essen kritisiert (diese Kritik wird von den Primarstufenstudentinnen überhaupt nicht geäußert), es wird über die "Linkslastigkeit der Universität" geklagt, einige Male werden Beschwerden über "die Profs", die "lasche Arbeitsweise" und über "Flugblätter" geäußert und/oder man/frau ist einfach "durch alles" genervt. Insgesamt streut die Kritik bei den Jura-Studierenden mehr, das heißt die Vielfalt dessen, was es auszusetzen gilt, ist größer, aber auch die Häufigkeitsverteilung der Nennungen unterscheidet sich. Trotz der Überfüllung der Veranstaltungen im Jura-Studiengang steht die Kritik daran nicht im Vordergrund. Dies mag als Indiz dafür gelten, daß große Vorlesungen im Studiengang Jura zum normalen Studienalltag gehören und hier eher rezeptiv gearbeitet wird.

Da sich herausgestellt hat, daß der Studiengang Primarstufe häufiger als der Studiengang Jura von Wechslern und Wechslerinnen ohne Abschluß des Erststudiums besucht wird, scheint es zur Abrundung dieser Erhebung interessant,

sich mit möglichen Differenzen im Motivations- und Einstellungsprofil der 66 Erst- beziehungsweise 24 ZweitstudentInnen der Primarstufe zu befassen.

Während für mehr als die Hälfte der männlichen Studienanfänger (55 = 6) das Studium ihr Zweitstudium ist, wobei das Erststudium in keinem Fall abgeschlossen wurde, ist das Studium nur für 23 % (18) der Frauen ihr Zweitstudium, 2 davon geben an, es abgeschlossen zu haben. Diese Datenlage bestätigt sich nach Hinzunahme der 33 auswärtigen männlichen und weiblichen Probanden (Männer: 5 Erststudium/7 Zweitstudium - in keinem Fall abgeschlossen), Frauen: 16 Erststudium/5 Zweitstudium - auch in keinem Fall abgeschlossen).

Männliche Studienwechsler zur Primarstufe sind offenbar häufiger mit den Anforderungen des von ihnen erstgewählten Studienfachs (zum Beispiel Wirtschaftswissenschaften, Maschinenbau, Kommunikationswissenschaften, Gartenbau) nicht einverstanden oder durch Negativerlebnisse in Konflikt geraten und haben deshalb gewechselt. Für die Frauen, die gewechselt haben, ist die Wahl dieses Studiums dagegen häufiger mit dem Wunsch nach einem Aufstieg aus sozialen und erzieherischen Tätigkeiten auf niedrigerem Statusniveau (z.B. Erzieherin) verbunden.

Die Kennzeichnung der Studienentscheidung als "Statusentscheidung" (Preiße¹³) läßt sich, wie die Datenlage zeigt, auch auf das Geschlecht ausdehnen und entschlei^{ert} es einmal mehr als allen Gleichheitsgrundsätzen widersprechende Kategorie sozialer Differenzierung.

Preiße¹³ schließt anhand seiner Untersuchungen zum Zusammenhang von Studienfachwahl und Schichtzugehörigkeit, daß die Studienentscheidung vor allem eine "Statusentscheidung" sei, selbst wenn das von den Studierenden so nicht bedacht würde. Denn: "Konditionierungen und Dispositionen, die an die Statusposition der Herkunftsfamilie geknüpft sind, führen zur Wahl bestimmter Studienfächer, in denen sie auf vertraute Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen treffen. In diesem Sinn kann man von einer strukturellen Affinität zwischen dem Klassenhabitus und der Anforderungsstruktur der Studienfächer sprechen. Sie drückt sich als Kongruenz zwischen den materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Studienanwärter, ihrer Perzeption der Anforderungsstruktur und der Kosten, die mit bestimmten Studienfächern verbunden sind, sowie der Erträge, die sie versprechen, aus.

Auffällig ist des weiteren, daß der Eindruck, "nicht durchzublicken", bei den Studienwechslerinnen (12 %) gegenüber dem der ErststudentInnen (30 %) abnimmt. Vertrautheit mit universitären Gegebenheiten ist also auch eine Frage der Erfahrung. Demgegenüber beschwerten sich die Studienwechslerin-

nen häufiger (58 %) über überfüllte Veranstaltungen als die Anfängerinnen (39 %), das heißt sie wissen sich offenbar noch "besserer Zeiten" zu erinnern.

Wie steht es nun mit den bewußt formulierten Motiven, die die Studienentscheidung bei den Wechslerinnen begünstigen?

Während "Spaß an der Arbeit mit Kindern" und "Interesse am Umgang mit Kindern" (70 %) wechslernerneutral als häufigstes Argument für die Studienwahl genannt wird, geben Anfängerinnen zu 21 %, aber Wechslerinnen nur zu 8 % als Grund für die Studienwahl an, daß "Kinder besser motivierbar" seien als beispielsweise Jugendliche. 18 % der Erststudierenden, aber nur 4 % der Zweitstudierenden nennen zudem als Grund für die Entscheidung für die Primarstufe zeitökonomische Gründe (wie Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder Zeit für andere Interessen).

Nur 15 % der Erststudierenden, jedoch fast die Hälfte der Wechslerinnen (42 %) nennen darüber hinausgehende, aus ihrer individuellen Lebenslage hervorgehende Gründe. So geben zum Beispiel die studienwechselnden Männer als Grund an:

"Gute Berufschancen"
"Vergangenheitsbewältigung"
"wegen der Absicherung im Beruf im Gegensatz zum Freischaffenden"
"wegen des Glaubens, befähigt zu sein, mit Kindern zu ihrem Vorteil zu arbeiten"
"Antworten auf die Frage: Wie lernen meine eigenen Kinder?"

Die Frauen dagegen nennen:

"um zum Lehramt Sonderschulen wechseln zu können"
"Aufstieg vom Erzieherinnenberuf"
"schon immer"
"Lust auf Studieren"
"eigenständiges Arbeiten"
"Studium führt nicht unbedingt zur Arbeitslosigkeit"
"ansprechende Fächerkombinationen"
"Kunst und Arbeit miteinander verbinden"

Daraus läßt sich schließen, daß ein Studienwechsel von Frauen aus etwas anderen Motiven vorgenommen wird als von Männern und bei beiden Ge-

schlechtern von umfangreicheren Reflexionsprozessen über die eigene Berufsidentität begleitet wird als ein Erststudium. Dazu paßt, daß von den Studienwechslerinnen im Gegensatz zu den Studienanfängerinnen (1 m) recht häufig unter "Sonstiges" das Argument "gute Berufschancen" genannt wird.

Für die *Anfängerinnen* (vor allem Frauen) scheint dieses Motiv nicht erwähnenswert zu sein, weil es durch die Studienberatung vorab gesichert erscheint, aber auch nicht reflektiert werden zu müssen, weil die Berufswahl für sie nicht von dem Existenz- und Zeitdruck der Wechsler belastet ist. Erststudentinnen visieren mit dem Studium eher noch abstrakt einen Studienabschluß an, "um was in der Tasche zu haben für alle Fälle". Aus der Literatur zur Berufsmotivation von Frauen könnte zudem abgeleitet werden, daß sich die weiblichen Studierenden im Erststudium aufgrund ihres zweiseitigen künftigen Selbstkonzepts als examinierte Grundschullehrerin und als Hausfrau und Mutter in einer künftigen Familie von dem Druck, für die materielle Existenzsicherung hauptverantwortlich zu sein, entlastet fühlen.

Das Praktisch-Kreative, der Spaß beziehungsweise das Interesse an der Arbeit mit Kindern und die Auffassung, daß Kinder noch gut formbar und motivierbar seien, steht für sie im Vordergrund der Begründung ihrer Studienwahl, die Berufswahl wird ungebrochen als Folge von "Berufung" erlebt.

Fazit

Die Veranstalterinnen und Koordinatorinnen des Lehrangebots sollten diese Ergebnisse insofern zur Kenntnis nehmen, als vor allem darauf gedrungen werden muß, die Geschlechtsspezifik dieser Studienentscheidung in Ursachen und Konsequenzen für Frauen wie für die wenigen Männer zu verdeutlichen. Die Beratungstätigkeit hinsichtlich der Fächerwahl und der Gestaltung des Studiums sollte schon zu Beginn verstärkt werden. Der zusätzliche Einsatz von Tutorinnen könnte dem überfüllten Studiengang seine Bedrohung nehmen (Kleingruppenarbeit ermöglichen!). Die Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung sollte entweder in Parallelgruppen angeboten oder nach Fach-/Lernbereichs-Kombinationen differenziert werden, um den Studentinnen schon zu Anfang zu ermöglichen, sich mit Gleichgesinnten zusammenzuschließen und mit ihnen gemeinsam auf eine Verbesserung der Studienbedingungen zu dringen.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. dazu Klemm, K. u.a.: Bildungsgesamtplan '90. München 1990.
- ² Prognostiziert und kritisch kommentiert wurde diese Entwicklung schon Anfang der 80er Jahre von Bischoff, Heinz: Der Schweinezyklus auf dem Lehrermarkt. In: Demokratische Erziehung, Heft 3/1982 S. 50-54.
- ³ Gertrud Beck: Grundschullehrerinnen-Ausbildung vor dem Kollaps. In: Hessische Lehrerzeitung 3/1991, S. 3.
- ⁴ Zweiwochendienst-Bildung/Wissenschaft/Politik vom 4.5.1989.
- ⁵ Letzte genauere Daten und. Prognosen zu der Entwicklung der Lehrerversorgung in den alten und neuen Bundesländern wurden in der GEW-Zeitung "Erziehung und Wissenschaft", November 1991 von Klaus Klemm zusammengetragen.
- ⁶ Raabe-Kleberg, 1987, Beck-Gernsheim, 1985L-
- ⁷ Zum Problem werden solche Relationen insofern, als sie als struktureller Sozialisationsfaktor wirken, suggerieren sie doch kleinen Jungen "Arbeit mit Kindern ist Frauensache und kommt daher als Berufsperspektive für mich nicht in Frage!" und kleinen Mädchen: "Das könnte aus mir auch mal werden." Damit wird die kritisierte "Segmentierung der Berufswelt" auf der subjektiven Ebene schon im Kindesalter fortgeschrieben. Vgl. dazu Milhoffer/Wilsoet "Mehr Männer in die Grundschule?" In: Valtin, R./Warm, U.: Frauen machen Schule. Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt 1985.
- ⁸ Dieses unterschiedliche Bedürfnis nach Kommunikation spiegelt sich auch in der Siegener "Frühstücksstudie" von Barbara Friebertshäuser und Stefanie Engler: "Zwischen Kantine und WG. Studienanfang in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaften". In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Weibliche Identität Dokumentation der Fachtagung AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Hannover 1989.
- ⁹ Vgl. dazu: Apel, Helmut: Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jura-Studierenden. ZSW 9 Jg. Heft 1 (1989) und Preißer, Rüdiger: Studienmotive oder Klassenhabitus? ZSE 1/1990. Vgl. dazu auch die Ausführungen von Jürgen Zinnecker: Die Arbeit von Lehrerinnen in der Schule. In: Lüdtke, Hartmut: Erzieher ohne Status. Heidelberg 1973, S. 77-88.
- ¹⁰ Die Trendunterschiede sind allerdings nur geringfügig. Sowohl bei Jurastudentinnen wie bei Primarstufenstudentinnen wurde in mindestens drei Vierteln der Fälle die Hausarbeit von der Mutter erledigt.
- ¹¹ Vgl. dazu Nissen, Ursula: Räume für Mädchen? In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, Tobias/Zeiber, Helga: Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim/Basel 1990, S. 154 f.; ferner die Studien von Sigrid Metz-Göckel zur 'Neuen Väterlichkeit', zum Beispiel in: ZSE 4. Vj. 1988.
- ¹² Hierfür könnte wieder das höhere Anspruchsniveau der Jura-Studentinnen angeführt werden, das nach Apel (1989) und Preißer (1990) seinerseits als Resultat materieller Privilegiertheit des Elternhauses gewertet werden muß.
- ¹³ Preißer, Rüdiger: Studienmotive oder Klassenhabitus. In: ZSE 1/1990, S. 68.